مصوغة التقويم التربوي وإجراءاته التطبيقية

- 1. المحور النظرى:
- **مدخــــل**
- ***التقويم التربوي**: وظائفه وأنواعه.
- ***المراقبة المستمرة**: المفهوم وآليات التصريف.
- ***الامتحانات الموحدة**: الموقع والمرجعية.
- ***الأطر المرجعية**: الأهمية والوظيفة.
- ***تقويم الكفايات**: خصائص المقاربة بالكفايات وشروط التقويم.
- ***بناء الأسئلة وإشكالات التصحيح**
- ***الدعم التربوي**: إجراءاته وأنماطه.

2. المحور التطبيقي:

- الفروض الكتابية المحروسة:
- *تقويم نماذج من الفروض.
- *بناء أسئلة فرض محروس.
- الامتحانات الموحدة:
- *تقويم نماذج من الامتحانات.
- *بناء أسئلة امتحان موحد.
- إشكالات التصحيح:
- *تقويم نماذج مصححة من الامتحانات الموحدة (جهوية أو وطنية):
- *بناء شبكة لتصحيح الأسئلة المفتوحة في الامتحانات الموحدة

الكفايات المستهدفة

* تعزيز المعرفة النظرية في مجال التقويم.

*التمكن من بعض آليات التقويم وإجراءاته التطبيقية.

الأهداف المتفرعة عن الكفايات:

الكفاية الأولى:

- ـتعرف رصيد معرفي حول التقويم والامتحانات (مرجعيات نظرية)
- ـ ترسيخ تمثل مشترك عن التقويم (توحيد المعرفة النظرية)

الكفاية الثانية:

- ** هدف تشخيصي يتمثل في تعرف خبرة الأساتذة التقويمية واستثمارها في مجال التقويمات المدرسية من خلال الاشتغال على نماذج من الفروض والامتحانات الموحدة.*
- **هدف بنائي يتمثل في بلورة فروض وامتحانات انطلاقا من نصوص مقترحة.*

*إقدار الأساتذة على بناء فروض وامتحانات تستجيب لمطلب تقويم الكفايات و لمقتضيات الأطر المرجعية الحالية.

* حفزهم على تقديم اقتراحات تهم تعديل الأطر المرجعية الحالية.

*الوقوف على اختلالات التصحيح الحالية.

*توحيد آليات التصحيح.

* تمكين الاساتذة من بعض آليات الدعم المدرسي ومعالجة التعثرات

1. المحور النظري:

- **تعريفات ومفاهيم:**

مدخل عام:

-- أهمية محطة التقويم داخل مسار العملية التعليمية التعلمية وصعوبتها.

-- اختلاف تمثلات المنفذين لمفهوم التقويم .

-- ارتباط التقويم ببعده الجزائي وضعف أبعاده التربوية.

-- التأكيد على أهمية التقويم .

-- تمكين المدرسين من رؤية منسجمة تستند إلى قاعدة مشتركة تتقاطع فيها المفاهيم النظرية والممارسات التطبيقية.

* بعض الأسئلة/المحاور الموجهة للتداول في موضوع التقويم ومناقشة قضاياه :

- كيف يمكن محاصرة هذا الركام من المفاهيم والتعريفات والإجراءات ، وبلورتها داخل الممارسة التدريسية ؟

- ما حدود الكفاية التقويمية للممارسات المعتمدة حاليا ؟

- مواصفات الاختبار الجيد ؟

- كيف نحدد معامل صعوبة السؤال أو سهولته ؟ما الطريقة السليمة لتصحيح أوراق المتعلمين؟وما وظيفة دليل التصحيح المرتبط بتقويم الأسئلة الإنشائية / المقالية ؟

ما هو الهدف المركزي من طرح الأسئلة السابقة، وتقديم المدخلات التي أطرت خلفية اختيار موضوع التقويم التربوي.

- ليس الهدف تقديم أجوبة جاهزة.

-- الهدف المركزي :

تبادل الخبرات والتجارب للانتهاء إلى صيغ تقويمية تضمن تكافؤ الفرص الاختبارية بين المتعلمين.

1. مفهوم التقويم:

– صعوبة استقرار مفهوم التقويم على تعريف نهائي جامع.

- **بعض التعريفات:**

أ ـ يشير Ronald LEGENDRE إلى أن المعنى العام للتقويم هو(**إصدار حكم كيفي أو كمي على قيمة شخص أو موضوع أو سيرورة أو وضعية ،وذلك بمقارنة الخصائص الملاحظة مع قواعد معروفة ، وانطلاقا من معايير واضحة ، بهدف توفير معطيات صالحة لاتخاذ قرار حول المسار المعتمد لبلوغ غاية أو هدف.. وأما المعنى (الدوسيمولوجي) فيعني تقدير القيمة الكلية لنظام تكوين أو لدرس**

(- Dictionnaire actuel de l education - 1988..)

ب.ويعرف G .DELANDSHERالتقويم بأنه "تقدير بواسطة نقطة " وبتحديد أدق يمكن تعريفه بأنه سيرورة منتظمة تستهدف تحديد النطاق الذي تحققت فيه الأهداف التربوية من قبل المتعلمين "

- -Dictionnaire de l évaluation et de la recherche en éducation -1979

ج. يرى الدكتور محمد عبد العزيز عيد أن التقويم " عملية الوصف الدقيق للحصول على المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرار " ويعرف أيضا بأنه "تحديد مدى التطابق فيما بين الأداء والأهداف "

(محاضرات في التقويم التربوي) ص10، 1983...

- د ـ ويذهب الدكتور أحمد عودة إلى أن تعريفات التقويم تعددت تبعا لنماذج التقويم وأغراضه ، ويبقى القاسم المشترك بين هذه التعريفات هو أن " **التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية ، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف ، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها ..**"

(القياس والتقويم في العملية التدريسية) ص25 ، 1998

- هـ ـ يستنتج الأستاذ مادي لحسن ، بعد عرض مجموعة من التعاريف الخاصة بمفهوم التقويم أن الهدف من التقويم : (**هو اتخاذ قرارات ملائمة وصحيحة ومضبوطة في حق المتعلم ، وذلك في أوقات مناسبة ولوظائف مختلفة**)
- (التقييم الدراسي ، أنواعه وتطبيقاته ص 22/ 1991)

- و- ويعرف الدكتور محمد فاتيحي التقويم بأنه (**إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء ، وهو أيضا إصدار حكم معنوي ونوعي بخصوص الأفراد والأشياء ، وفي مجال التربية يكون تقويم الأفراد بناء على نتائج القياس ..**)
- (مناهج القياس وأساليب التقويم ، ص 14، 1995)

- و. تعريف الأستاذين ميلود حبادو ومحمد فتوحي :

(التقويم عملية فحص منظم وهادف لتقويم مدى بلوغ المتعلمين للأهداف المرجوة وتقويم مدىفعالية عناصر المنهاج التعليمي ، وذلك بواسطة أدوات قياس مناسبة، قصد اتخاذ قرارات ملائمة)

(مقومات التقويم التربوي الحديث
الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي 23 /10 /1992)

- حـ - ينتهي Y.ABERNOT ، بعد استعراض دلالة فعل قوم evaluer والحديث عن إشكالية التقويم وتعدد تعريفاته وتوزعه بين التقريبية والدقة إلى اقتراح تعريف يرى فيه **(أن التقويم يقوم - بمساعدة مجموعة من المعايير - على قياس أو تقدير مدى تحقق الأهداف ، أو درجة اقتراب منتوج ما من هذه الأهداف ، استنادا إلى قاعدة معينة..)** lesmethodes d évaluation scolaire . p10 . 1988

ط . تعريف دوكطيل:

- يعرف J.M DE KETELE التقويم بأنه:

(اختبار <u>**درجة التــلاؤم**</u> بين مجموعة من **المعلومات** ومجموعة من **المعايير الملائمة** لهدف محدد، قصد **اتخاذ قرار ما** ..) docimologie.p10.1985

2. وظائف التقويم وأنواعه:

1.2 – **الوظائف:**

تتعدد وظائف التقويم تبعا لغايات وأهداف المنهاج التعليمي، ويمكن الوقوف عند وظيفتيــن:

أ. وظيفة **اجتماعية** ، تتحدد في :

-- مايوفره التقويم من معطيات **لا نتقاء** الأفراد بحسب **كفاءاتهم** .

-- ما تمنحه نتائج التقويم من **شهادات** تمكن الأفراد من ولوج الوظائف الإدارية أو المهنية.

ب - وظيفة **تربوية** تأخذ مظهرين اثنين :

1. يتجسد المظهر الأول في الدور الذي يمارسه التقويم **لتطوير المنظومة التربوية.**

2.يتمظهر الدور الثاني في **العلاقة** المباشرة بين **التقويم ومكونات العملية التعليمية.**

2.2 **الأنواع**:

يغلب في الخطاب التربوي المرتبط بالتقويم تداول **ثلاثة أنواع أساسية** هي:

أ. التقويم **التشخيصي**:

(إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس) معجم علوم التربية ، الفاربي وآخرون

-- وظيفته: تمكين المدرس من معطيات تسمح له بتعرف المكتسبات الحقيقية للمتعلم لاستثمارها في المسار التعليمي المقبل ...

ب. التقويم **التكويني**:

-- تبرز أهمية هذا النوع في مواكبته للعملية التعليمية أثناء الإنجاز الصفي ...

-- وظيفته :إخبار المدرس والتلميذ بدرجة تحكمهما في تعليم معين ، وكشف صعوبات التعلم ووسائل تجاوزها . (معجم علوم التربية)

ـ ولذلك يعرفه LE GENDRE في معجمه بأنه ذو **وظيفة تشخيصية.**

ج. التقويم **الإجمالي:**

-- (نموذج للتقويم يستند إلى إجراءات اختبارية، تنجز بعد فترة زمنية دراسية ... للحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج أوبعض أجزائه ... كما أنه يوفر المعطيات التي تسمح بالحكم على مكتسبات المتعلم والإقرار بكفاءته ...) (le gendre في معجمه التربوي)

-- يلاحظ أن التعريفات الخاصة **بالتقويم الإجمالي** تلتقي عند دلالة **مركزية** ، ترتبط بإجراء هذا التقويم عند **نهاية مرحلة** تعليمية ، لاختبار **درجة تمكن** المتعلم من المهارات والمعارف التي اكتسبها ،

* تأخذ هذه **الأنواع من التقويم** جملة إجراءات تقويمية تنتظمها أساليب متنوعة يمكن حصرها في:

- **فروض المراقبة المستمرة ، والامتحانات الدورية والنهائية .**

- ماذا نعني بالمراقبة المستمرة؟
- ما المقصود بالامتحانات الدورية النهائية؟
- ماهي حدود التقاطع والاختلاف القائمة بين هذين المفهومين؟

* المراقبة المستمرة:

- إجراء بيداغوجي **منظم**، له مكانته المتميزة ضمن عناصر العملية التعليمية؛ حيث يسمح **بتتبع أعمال التلاميذ** الدراسية في مختلف جوانب التكوين: **المعرفية والمهارية والسلوكية**، وبتقويم أدائهم و**رصد** نتائجهم و**استدراك** نقط الضعف لديهم و**تقويمها**. كما أن المراقبة المستمرة تمكن **المدرس** من **الحصول على معلومات** حول **فعالية الأدوات** والعمليات التعليمية الموظفة، مما يساعده على **مراجعة أساليبه** وطرقه في التدريس (المذكرة 145).

- تقوم المراقبة المستمرة على **أسلوبين اثنين**:

1. التقويم التتبعي لأنشطة التلاميذ، وهو الإجراء الذي يسمح بتتبع أعمال التلاميذ بكيفية دائمة، من خلال استثمار أنشطة عديدة ومتنوعة

2. الفروض الكتابية المحروسة:

وهي فروض تقويمية **شاملة تتوج العمليات التقويمية** التي ينجزها الأستاذ مع تلاميذه في إطار أنشطة التقويم التتبعي.

- تتكون من **وضعيات اختبارية** تستهدف **تقويم مكتسبات** المتعلمين... ومعرفة **مدى تقدمهم** في الدروس، ورصد **جوانب التعثر** لديهم والحصول على **تغذية راجعة** لتقويم **التعلمات**.

* الامتحانات الدورية النهائية:

- تشكل الامتحانات الدورية والنهائية **الصيغة الإجرائية** للتقويم الإجمالي ؛ حيث يتم **اختبار نتائج التعلم** المحصل عليها من طرف التلاميذ **واتخاذ قرارات دقيقة للحكم** على هذه النتائج...

- تستند هذه الامتحانات إلى **أدوات للتقويم تختلف تبعا** للأهداف أو الكفايات المنتظر تقويمها:

-- فإذا كان الهدف **اختبار المعرفة أو الفهم أو التطبيق**، فالمنتظر أن تكون الإجابات محددة وواضحة؛

-- وإذا كان الهدف اختبار **التحليل أو التركيب** والتقويم، فينبغي أن تكون الأدوات المعتمدة مفتوحة ، ولذلك يحضر طابع **الاستحسان** عند التقويم ...

-- ماهي **المواصفات** التي ينبغي توفرها في الامتحان؟

1. **الصلاحية** تعني حصول التوافق بين وسيلة القياس وبين مانريد قياسه فعلا؛

2. صفات **الثبات والموضوعية والشمولية**.

فالأمانة والثبات يعنيان أن طريقة التقويم يجب أن يكون في إمكانها إعطاء نتائج منسجمة، يركن إليها؛

و**الموضوعية** تعني استقلال نتائج الامتحان عن الأحكام الذاتية للمقوم؛

أما **الشمولية** فتعني تمثيل الأسئلة لمعظم المضامين والأهداف التي تم تلقينها للمتعلمين.

(محمد فتوحي/التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية/ مج د ن ت – ع (4) 1984).

3. الأطر المرجعية:

السياق والأهداف:

- تم الشروع في وضع الأطر المرجعية لمواضيع الامتحانات الموحدة منذ 2006 ضمن **سياقات جديدة ومغايرة** لتجارب التقويم السابقة، وذلك:
- -- بهدف ضبط **معيار وطني مصرح به**، يقوم على **التحديد** الدقيق والإجرائي **لمعالم التحصيل النموذجي** للمتعلمين، للمواد المعنية بهذه الامتحانات الإشهادية،
- -- وبهدف **تقنين المتغيرات** التي يمكن أن تؤثر سلبا على الوضعيات الاختبارية ...

-- ما هي **الموجهات العامة** التي تحكمت في وضع الأطر المرجعية؟

* تحسين **صلاحية وموثوقية** الامتحانات المدرسية ؛

* **تكييف** المواضيع مع المستجدات ؛

* **توحيد** المرجعيات ؛

* توفير **موجهات لبناء فروض** المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها؛

* بلورة **أداة** منهجية تعتمد في **بناء** مواضيع اختبارات الامتحانات الإشهادية الخاصة بكل مادة.(المذكرة 157).

-- **معالم التحصيل النموذجي** للمتعلمين

و**المعايير** التي يستند إليها توظيف الأطر المرجعية:

- 1. معالم التحصيل النموذجي:

1.1 ضبط **المضامين والمحتويات** الدراسية المقررة في المستوى التعليمي المستهدف، مع حصر درجة الأهمية؛

2.1 تعريف **الكفايات والمهارات والقدرات** المسطرة لهذا المستوى التعليمي، مع تحديد درجة الأهمية؛

3.1 حصر **شروط** .

2. المعايير:

1.2 **التغطية**، بحيث يغطي الامتحان كل المجالات/ المكونات ؛

2.2 **التمثيلية**، باعتماد درجة الأهمية المحددة لكل مجال مضموني، ولكل مستوى مهاري في بناء موضوع الامتحان؛

3.2 **المطابقة**، وتعني مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات والعناصر الواردة في الإطار .

* استنتاج:

- **الإطار المرجعي:**

-- **أداة** لتأسيس **تعاقد** بين كل المعنيين؛

-- أداة عملية **لتأطير مواضيع** الامتحانات و**مساءلتها** من حيث مصداقيتها؛

-- أداة نا جعة **لتوجيه الممارسة التدريسية** ؛

ولذلك، فإنه ينبغي **الاستعمال الأنجع** لهذه الأداة، والوعي ب**الحاجة إلى استعمالها**.

4.تقويم الكفايات:

- تذكير:
- **المقاربة بالكفايات:**

-- نشاط **وظيفي** موجه لحل وضعية / مشكلة؛

-- نشاط يرتكز على **الأداء** الذي يحقق الفعالية والجودة والابتكار؛

-- نشاط **شمولي ومندمج**، يرتبط بمختلف أبعاد شخصية المتعلم، وينفتح على محيطه ؛

-- نشاط **يرتبط** بمادة التخصص، **ينطلق** منها ويعمل على تطويرها؛

-- نشاط يجعل المتعلم **مستثمرا** للمعرفة و**منتجا** لها؛

-- نشاط يقوم فيه **المدرس** بدور **التوجيه والإنصات والتنشيط والتخطيط** لدروسه وفق تصاميم تراعي **الفروق** الفردية للمتعلمين، وتضمن **تفاعلهم** مع الأنشطة المقترحة عليهم، ومع محتويات التعلم التي تؤهلهم **لاكتساب** مهارات بأبعاد **وظيفية تنفتح** على المحيط الخارجي؛

-- نشاط يستهدف **تقويم** مدى **التمكن من المهارات وليس** المعارف، ويكون ذلك في إطار **وضعيات مركبة** يوظف فيها المتعلم كفاياته المعرفية والمنهجية والتواصلية واللغوية ...

-- تقويم الكفايات: **الصعوبات المحتملة**:

ثمة صعوبة لإيجاد **معايير لتقويم الوضعيات المركبة** باعتبار طابعها **الكيفي**.

-- **لا يمكن** أن نصف متعلما، في ظل هذه المقاربة، بأنه قد تعلم في **أداء جزئي، بل** في الكيفية التي سيتصرف بها تجاه مشكل مركب

-- **فالكيفية** التي يستثمربها المتعلم تعلماته ويتصرف بها تجاه حل هذا المشكل أوذاك، هي **المؤشر على تحقق الكفاية**

يميز (**leopold paquay**) في تقويم الكفايات، بين مقاربتين:

- 1.مقاربة **تحليلية** ذات **بعد تكويني**، يتم الاهتمام فيها **برصد الأسباب** التي جعلت الكفاية لم تتحقق، **وبنوعية المعارف** التي لم يتم التحكم فيها، **وبالعمليات التي ينبغي تطوير أدائها، وبنقط الدعم** التي يمكن أن يعتمد عليها المتعلم لتحقيق التقدم المطلوب.

- 2. مقاربة منطلقة من مبدأ **الاستقلالية**، ذلك أن امتلاك الكفاية وفق هذه المقاربة يعني **امتلاك التكيف** مع حالات خاصة وغير متوقعة. **والقدرة على التكيف مع الوضعيات** التي يصادفها المتعلم تتطلب بالضرورة شروط الاستقلالية.

LEOPOLD PAQUAY L EVALUATION COUPERET OU LEVIER DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES....P119-134

- وفق المقاربة التحليلية، فإن لحظة التقويم بالكفايات هي لحظة **حوار تكويني وتحفيزي** بامتياز.
- لماذا؟

-- لأنها **تطور أداء** المتعلم،

-- وتقوي قدرته على **التقويم الذاتي**،

-- وتأخذ **وجهة نظره** وملاحظاته **بعين الاعتبار**.

- إن تقويم الكفايات يتطلب إذن:
- - **التحديد الواضح للمعايير والمواصفات المرجعية لهذا التقويم**، بناء على التحديد القبلي والدقيق **لمواصفات الكفايات المستهدفة** التي يسعى المنهاج التعليمي إلى تنميتها لدى المتعلم.

كيف يمكن بناء التقويمات في ظل هذه المقاربة ووفق الشروط المرجوة؟

- يقول كزافيي روجرز (XAVIER -R)
- الكفاية **مجموعة مندمجة من القدرات التي تمارس بطريقة تلقائية ضمن نوعية من الوضعيات، قصد حل المشكلات التي تطرحها تلك الوضعيات**

X.R Quel avenir pour les competences p 103 2000

-- يتبين من خلال التحديد السابق لمفهوم الكفاية **أمران**:

1. إن محددات **وضوح امتلاك** الكفاية و**تقويمها** سيكون صعبا.
2. إن تقويم امتلاك المتعلم للكفايات المستهدفة لايمكن أن يتم إلا في سياق **وضعية مندمجة** ينجز فيهاالمتعلم **مهمة** لحل **مشكل** من المشاكل.

فما هي **متطلبات** بناء الوضعيات التقويمية وفق هذه المقاربة؟

-- **التنويع** في أنشطة التقويم؛ (لا ينبغي أن يكون التقويم نمطيا)؛

-- **لا ينبغي** أن يكون التقويم **سريعا**؛

-- **عدم التركيز** في التقويم على **المعارف** منزوعة من سياقها ومن الوضعيات التدريسية التي أدت إليها؛

-- الانطلاق من **أجواء هذه الوضعيات** لاستيحاء أشكال التقويم الممكن اعتمادها؛

-- استثمار التقويم في تشخيص **الصعوبات الفردية** ومعالجتها بمقاربة **بيداغوجية فارقية؛**

-- **تشجيع المتعلمين** على الرغبة في **تقويم كفاياتهم** من خلال الاندماج الطبيعي للتقويم التكويني في الوضعيات /المشكلة.

5.بناء الأسئلة وإشكالات التصحيح:

-- **بناء الأسئلة: واقع الحال**

* مأزق الأسئلة المفتوحة:

-- التركيز على الأسئلة المفتوحة التي تستدعي أجوبة مركزة، يمكن أن يقف حائلا دون **تغطية البرنامج الدراسي** المراد اختبار المتعلمين فيه،

-- مشكل **ضمان موضوعية التصحيح**.

1-- الأسئلة **الموضوعية/ المغلقة:**

- يمكن الاستعانة بالأسئلة الموضوعية أو المغلقة:

أ. لضمان **التنوع** والحرص على عدم هيمنة الأسئلة المفتوحة

ب. للتأكد من **تحكم المتعلم** في مهارات أو معارف بسيطة...

-- ماهي **الصيغ المستعملة** في بناء الأسئلة الموضوعية؟

- 1.1 أسئلة الصحة والخطأ:

-- الأكثر ملاءمة لقياس **المعارف؛**

-- الأقل تكلفة من حيث البناء والتصحيح.

-- سلبياته:

- إمكانية خلو منطوق السؤال من الإطار العام الذي يتحرك فيه؛

- - إمكانية **خلو** منطوق السؤال من المعطيات **الكافية** التي تسمح للمتعلم بتقديم الإجابة بشكل حاسم؛
- - سماحه للمتعلم بتقديم الجواب الصحيح بنسبة 50 بالمئة حتى ولو لم يكن يعرف بأن ذاك هو الجواب الصحيح.

ينبغي أن تطرح أسئلة الصحة والخطأ بخصوص **معارف أو مضامين محددة...**

2.1 أسئلة الاختيار من متعدد:

يتميز هذا النوع بالقدرة على:

-- قياس أغلب أصناف التعلمات ؛

-- تقليص احتمالات الإجابات العشوائية،

لكنه بالمقابل من أشد أصناف الأسئلة المغلقة **صعوبة من حيث الصياغة**.

3.1أسئلة الوصل:

من **شروط صياغته**:

* أن تكون التعليمات المرافقة للسؤال على قدر كبير من **الوضوح**؛

* أن توضع العناصر المشكلة للسؤال على اليمين مسبوقة بأرقام، وأن توضع العناصر التي تشكل الجواب على اليسار مسبوقة بحروف، وأن يكون عدد الأولى أقل من عدد الثانية، وألا يقل عدد الأولى عن ثلاثة.

2. الأسئلة المفتوحة:

-- أسئلة تتطلب:

- **بناء** وضعيات اختبارية
- تقديم **إجابات مركبة**
- **حيزا زمنيا** للإنجاز،

- غالبا ما تكون **ذاتية المصحح هي الموجهة** لعملية **التصحيح** .

من شروط صياغتها:

- 1 – أن يكون المطلوب في الوضعية الاختبارية **واضحا** بشكل لا يقبل التأويل؛
- 2 – أن تكون **التعليمات** المرافقة للمطلوب **واضحة**،
- 3 – أن تتضمن الوضعية الاختبارية **معايير التقويم** التي سيعتمدها المصحح في قياس إنتاج الممتحن؛
- 4 – أن تتم **عملية التصحيح** بناء على **شبكة** ؛

5 – أن تكون معايير التقويم دقيقة و **ملائمة لمنطوق الوضعية الاختبارية**، وأن يكون كل معيار **مستقلا** عن غيره من المعايير؛

6 – أن يتم بناء **سلم لتقدير الجواب الصحيح؛**

7– أن **تجرب شبكة التصحيح قبل** الشروع في عملية التصحيح...

(انظر نموذج سؤال التعبير والإنشاء مع شبكة التصحيح في الملحق/الملف)

6. الدعم التربوي:

-- هل نحتاج إلى تعريفه؟

- **ما الداعي إليه؟**

-- الأهداف المنتظرة.

-- الأشكال.

-- العمليات.

-- الإجراءات.

-- الأساليب.

-- مراحل الإنجاز.

-- المفهوم والإجراءات.

- الدعم التربوي هو **كل الإجراءات والعمليات والأساليب والطرائق** التي يوظفها رجل التربية من أجل **مد يد العون والمساعدة للمتعلمين** الذين يواجهون **صعوبات في التحصيل** أو **في مواكبة** زملائهم أثناء التعلم.

- ومن الباحثين والمفكرين التربويين والمهتمين بحقل التربية من **لا يوقف الدعم التربوي على الفئات المتعثرة** من المتعلمين فقط، وإنما يعتبره حقا ينبغي أن تعود **فوائده على المتفوقين والنجباء** كذلك...

يمكن التمييز بين **نوعين** من الدعم:

- 1 - الدعم الذي يمكن أن ينجزه الأستاذ مع تلاميذه، وهو **ينجز دروسه**، أي الدعم **المندمج**؛

2 – الدعم الذي **تخصص له حصص بعينها** بناء على تشخيصات موضوعية ، ويمكن أن ينجز **داخل الفصل الدراسي** كما في قاعة الخزانة المدرسية أو أي **فضاء آخر** يصلح لهذه المهمة...

مراحل الإنجاز:

-- التشخيص:

- **بناء** أدوات تشخيص ذات **مصداقية** ؛
- الحرص على **تصحيح** منجزات المتعلمين **بشكل موضوعي**؛
- **مصاحبة** المتعلمين، وحفزهم على **طلب** الدعم المناسب؛
- **تفييء** المتعلمين ؛
- **بناء عدة** الدعم المناسبة لكل فئة؛
- **بناء اختبار التحقق**؛
- **تنويع أنشطة** الدعم وتقنياته...

-- **التفييئ:**

* أمثلة ونماذج

* تشكيل المجموعات

* بناء عدة الدعم

* بناء عدة التحقق/ اختبار التحقق.

- لنفترض أن الأستاذ قد مرر **فرضا كتابيا** متكاملا لفائدة تلاميذ السنة الثالثة الإعدادية. **وبعد التصحيح** سجل ما يأتي:
- - (6) ستة تلاميذ لا يتحكمون في قاعدة حكم المستثنى بإلا إذا كانت جملة الاستثناء منفية؛
- - (10) عشرة تلاميذ لا يتحكمون في قاعدة علامات إعراب المثنى؛
- - (8) ثمانية تلاميذ لا يميزون بين الفعل اللازم والفعل المتعدي؛
- - (4) أربعة تلاميذ لا يتقنون استعمال علامات الترقيم؛
- - ما تبقى من التلاميذ لم تظهر في إنجازاتهم تعثرات

على ضوء هذه المعطيات يمكننا أن نختار بين إجرائين:

- **الأول** هو أن نختار نموذجا أو نماذج من كل خطإ من الأخطاء المذكورة أعلاه ونصححها **جماعة** على السبورة.

- **الثاني** هو أن **نشكل مجموعات بعدد الأخطاء** المرصودة وبحسب عدد مرتكبيها، ثم نكلف كل مجموعة **بالتعرف على الخطإ ومحاولة تصحيحه**،

-- استنتاج:

- في الإجراء الأول **لا نتوفر على الضمانات** التي بفضلها نجزم بأن المتعلم الفلاني على وعي بالخطإ الذي ارتكبه، ولا نتوفر بالتالي على ما يكفي من الطمأنينة على تصحيح الخطإ، وعدم العودة إلى ارتكابه...
- أما في الإجراء الثاني فإننا على قدر غير يسير من الاطمئنان إلى كون كل متعلم من كل مجموعة سيتوصل إلى **التعرف على تعثره** وسيصل **بمساعدة** زملائه في نفس المجموعة إلى معالجة التعثر.

--يمكن اختيار **إجراء عام** يقوم على إعداد **خطة للدعم**، يستفيد منها **كل** المتعلمين.

- كيف ذلك؟

- -- **بالاستعانة بالمتفوقين،** بحيث يجعل واحدا منهم أو أكثر على رأس مجموعة من الذين لا يتحكمون في معرفة ما أو مهارة ما. وهي **طريقة ناجعة في تصحيح التعثرات،** لأنها تندرج ضمن بيداغوجيا التعلم **بواسطة القرين.** ولكن من سلبيات المبالغة في الاعتماد عليها أنها تحرم المتفوقين من تعلمات جديدة. لذلك ينبغي أن تعطى لهذه الفئة ، بين الفينة والأخرى، **إمكانيات جديدة** للتقوية والتعزيز...

2.المحور التطبيقي:

أ. الفروض الكتابية المحروسة:

1. تقويم نماذج من الفروض.

-- ضرورة توفير :

* نماذج من الفروض المحروسة، (من إنجاز أساتذة الجهة)

* نما ذج من النصوص

-- استحضارالموجهات و المواصفات التي تحددها المذكرات التنظيمية والأطر المرجعية خلال الاشتغال على هذه النماذج

2. بناء أسئلة فرض محروس.

-- توفير نصوص ممثلة للمجالات والوحدات من مراجع مختلفة للاشتغال عليها في بناء الأسئلة.

-- استحضارالموجهات و المواصفات التي تحددها المذكرات التنظيمية والأطر المرجعية خلال الاشتغال على هذه النماذج

ب. **الامتحانات الموحدة** (إقليميا وجهويا ووطنيا):

1.تقويم نماذج من الامتحانات.

-- ضرورة توفير نماذج من الامتحانات الموحدة(جهوية أو وطنية) مصحوبة بدلائل التصحيح...

2. بناء أسئلة امتحان موحد.

-- ضرورة توفير نماذج من النصوص للاشتغال عليها في بناء أسئلة امتحان موحد(جهوي أو وطني).

-- استحضارالموجهات و المواصفات التي تحددها المذكرات التنظيمية والأطر المرجعية خلال الاشتغال على هذه النماذج...

ج.إشكالات التصحيح:

-- تقويم نماذج مصححة من الامتحانات الموحدة (جهوية أو وطنية):

1.إعادة تصحيح نماذج مصححة:

(يتم اختيارها من الامتحانات الجهوية الخاصة بكل أكاديمية ومن الامتحانات الوطنية)

-- ضرورة توفير نماذج من أوراق تحرير مصححة، مصحوبة بدليل التصحيح، مع الحرص على إخفاء النقطة الأصلية.

-- تصحيح نموذج واحد من قبل جميع أعضاء الورشة داخل مجموعة صغيرة، مع توفير دليل التصحيح.

(إرفاق النموذج المصحح بموضوع الامتحان ودليل التصحيح.)

2. **رصد عناصر الثبات والموضوعية:**

(-- الحرص على مقارنة النقطة الأصلية بنقط المجموعة، بهدف رصد عناصر الثبات والموضوعية)

3. **بناء شبكة لتصحيح الأسئلة المفتوحة في الامتحانات الموحدة:**

(-- الاستئناس بالنموذج المقترح (انظر الملحق) عند بناء نموذج لشبكة التصحيح).

شكرا على حسن تتبعكم...